

Schweitzer, Friedrich

Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 931-942



Quellenangabe/ Reference:

Schweitzer, Friedrich: Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 931-942 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141342 - DOI: 10.25656/01:14134

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141342>

<https://doi.org/10.25656/01:14134>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 6 – Dezember 1980

I. Thema: Ausbildung der Ausbilder

- ANTONIUS LIPSMEIER Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder 813
- KONRAD KUTT Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven 825
- GÜNTHER PÄTZOLD Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis 839
- ELMAR KOENEN Die staatlich verordnete Ausbildereignung. Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs 863

II. Forschungsberichte

- RALF SCHWARZER/
JOSÉ ARZO Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen 877
- FALKO RHEINBERG/
ULRIKE HENDRICKS Verbesserte Wahrnehmung eigenen Lernzuwachses. Anlage und Ergebnisse eines Unterrichtsexperiments 895
- ERIKA WÖLFERT Das Spielverhalten körperbehinderter Kinder. Bericht über eine empirische Untersuchung 907

III. Literaturberichte

- LUDWIG LIEGLE Neuere Veröffentlichungen zur Erziehung im Kibbuz 921
- FRIEDRICH SCHWEITZER Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan 931

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung

Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: CAROL GILLIGAN, WILLIAM PERRY,
ROBERT KEGAN¹

KOHLBERGS Theorie der moralischen Entwicklung ist einer der wichtigsten Beiträge, die die Sozialisationsforschung für die pädagogische Theoriebildung anzubieten hat. KOHLBERG hat der Psychologie PIAGETS eine neue Bedeutung für pädagogische Fragestellungen verliehen. Da jedoch die pädagogische Anwendbarkeit von KOHLBERGS Entwicklungstheorie noch immer ein ungelöstes Problem darstellt, sind die Ansätze zur kritischen Würdigung und zum aktuellen Stand von KOHLBERGS Arbeit (vgl. SCHREINER 1979; GARZ 1980) von großer Bedeutung. Es scheint jedoch, daß sich die deutschsprachige Diskussion mit zu großer Ausschließlichkeit auf KOHLBERGS eigene Arbeiten konzentriert und damit die umfassenderen Implikationen, die die Psychologie in der Tradition PIAGETS im Blick auf pädagogische Fragestellungen enthält, verfehlt.

Gegenwärtig werden insbesondere zwei pädagogische Aspekte diskutiert: (1) die *normative Fundierung* der Erziehung durch eine Entwicklungslogik und (2) die entsprechende *Stimulierungsmethode* durch „die Präsentation von Denkmodellen, die jeweils eine Stufe höher liegen als die vom Kind erreichten“ (SCHREINER 1979, S. 515). Während diese Aspekte für die Grundlegung von Lehrplänen und von Erziehungsmodellen im allgemeinen bedeutsam sind, tragen sie nur wenig zur handlungsleitenden Analyse des pädagogischen Feldes bei. Es kann nun argumentiert werden, wie KUHN gezeigt hat, daß die pädagogischen Anwendungsprobleme dieser Theorien nicht nur ein Problem der Praxis sind, sondern dem Stand der (psychologischen) Theoriebildung entsprechen. Im Fall von PIAGETS „formalen Operationen“ lassen sich diese Schwierigkeiten aus dem „Mangel an umfassenden operationalen Definitionen von formalem Denken, wie es sich auf *real-life*-Kontexte erstreckt“, erklären (KUHN 1979, S. 345). Eine entsprechende Analyse moralischen Urteilens und Handelns im Alltag wurde von KOHLBERG – jedenfalls bisher – nicht geleistet (vgl. GARZ 1980, S. 95 f.). KOHLBERGS Ergebnisse selbst basieren auf hypothetischen Dilemmata.

Die pädagogische Umsetzung von KOHLBERGS Theorie wird weiter erschwert durch die von ihm behauptete Selbständigkeit der moralischen Entwicklung gegenüber ihren Kontexten (Religion usw.), die er durch die Universalität der Entwicklungsstufen zu beweisen versucht. Angesichts der verfassungsrechtlichen Trennung von Staat und Kirche in den Vereinigten Staaten erhält KOHLBERGS Behauptung einer universellen Entwicklungslogik des moralischen Urteils *pädagogische Bedeutung*: Mit dieser Behauptung kann eine moralische Erziehung an öffentlichen Schulen legitimiert werden (vgl. KOHLBERG 1967; POWER/KOHLBERG 1980, S. 369). Da sich diese Frage in Deutschland zumindest anders

¹ Dieser Aufsatz schließt sich insbesondere an die Beiträge von SCHREINER (1979) und GARZ (1980) an. Er wurde durch einen Studienaufenthalt an der *Harvard University* angeregt, der mir für das Studienjahr 1979/80 vom DEUTSCHEN AKADEMISCHEN AUSTAUSCHDIENST (DAAD) ermöglicht wurde.

stellt, sollte auch das Verhältnis zwischen moralischer Entwicklung und ihren Kontexten für die pädagogische Anwendung neu erörtert werden. – Im ganzen wurde wohl die Frage nach dem gesellschaftlichen und geschichtlichen Hintergrund von KOHLBERGS Theorie noch zu wenig gestellt, obwohl über den schon angesprochenen Zusammenhang hinaus etwa Verbindungen zu Holocaust, Vietnam und amerikanischer Gegenkultur deutlich sind (vgl. GILLIGAN 1977 a; FOWLER 1976, S. 207 ff.).

Aus diesen Gründen erscheint es notwendig, über KOHLBERGS eigene Arbeiten hinauszugehen, wenn die Tradition PIAGETS für die pädagogische Praxis fruchtbar werden soll. Im folgenden werden deshalb Arbeiten vorgestellt, die nicht nur KOHLBERGS Theorie korrigieren, sondern eine *Erweiterung* in Richtung auf ein *kontextuelles Verständnis der moralischen Entwicklung* darstellen. Dieses kontextuelle Verständnis wird unter verschiedenen Gesichtspunkten entfaltet: *Erstens* wird als Ziel der moralischen Entwicklung nicht mehr allein das auf universalen Prinzipien basierende Urteil angesehen. Vielmehr muß dieses kontextuell mit den auf konkrete Situationen bezogenen Handlungskonsequenzen vermittelt werden. Diese Vermittlung findet im Bereich alltäglicher Erfahrungen statt. Deshalb wird, *zweitens*, die moralische Entwicklung im Zusammenhang von Alltagserfahrungen untersucht. Im Gegensatz zu hypothetischen Dilemmata (etwa in den Untersuchungen KOHLBERGS) kann die Alltagserfahrung nicht unter nur einer Perspektive erschlossen werden: Das moralische Urteil wird kontextuell abhängig von der Vorgegebenheit verschiedener Perspektiven. *Drittens* wird gezeigt, daß die moralische Entwicklung in geschlechtsspezifischen Variationen verläuft. Von einer universalen (kontextunabhängigen) Entwicklungslogik kann dann nicht mehr gesprochen werden. Insgesamt wird, *viertens*, die moralische Entwicklung enger mit der Sozialisation im allgemeinen verknüpft. Die moralische Entwicklung ist nur ein Aspekt des Umgangs mit den Erfahrungen, die die Sozialisation ausmachen und sie charakterisieren. Das moralische Urteil ist eine Form der „*Konstruktion von Wirklichkeit*“, als deren andere Formen Intelligenzentwicklung, Ich-Entwicklung usw. zu begreifen sind. – Aus den im folgenden dargestellten Theorien erwächst eine Neueinschätzung der pädagogischen Konsequenzen, auf die im letzten Teil dieses Aufsatzes eingegangen wird.

1. Die Bedeutung und Entwicklung moralischer Verantwortung: CAROL GILLIGAN

GILLIGAN war lange Zeit enge Mitarbeiterin von KOHLBERG. Die Divergenz der Standpunkte beider ist in der Entwicklung ihrer gemeinsamen Publikationen sichtbar: Ihrer „strukturellen“ Interpretation der adoleszenten Entwicklung liegt deutlich KOHLBERGS Entwicklungslogik zugrunde (KOHLBERG/GILLIGAN 1971). Eine spätere Studie der adoleszenten Entwicklung verweist bereits auf das Problem von *moralischem Relativismus*, über das dort kein abschließendes Urteil mehr gefällt wird (GILLIGAN/KOHLBERG 1978, S. 130). – Da die Frage nach der entwicklungsmaßbigen Bedeutung von moralischem Relativismus für GILLIGANS eigene Longitudinalstudie von zentraler Bedeutung ist, muß kurz auf den Hintergrund dieses Phänomens eingegangen werden (vgl. auch SCHREINER 1979, S. 514): 1969 fanden KOHLBERG/KRAMER, daß Jugendliche, die zuvor die Stufe 4 oder 5 erreicht hatten, im College einem (vorübergehenden) Relativismus verfielen. Dieser Relativismus wurde von KOHLBERG/KRAMER (1969, S. 109) zunächst als Regression

(zu Stufe 2) erklärt. Später hat KOHLBERG versucht, das Problem einer Regression durch die Einführung einer (Übergangs-)Stufe 4½ zu lösen, wobei eine postkonventionelle Moral in dieser Sicht erst im Erwachsenenalter erreicht werden kann (KOHLBERG 1977, S. 236 ff.)². In der so revidierten Einschätzung KOHLBERGS ist moralischer Relativismus ein Übergangsphänomen, dem in der weiteren Entwicklung zu einer prinzipiengeleiteten Moral keine Bedeutung mehr zukommt.

KOHLBERGS Verständnis der postadoleszenten Entwicklung läßt sich nicht mit GILLIGANS Daten vereinbaren, die weniger eine Ablösung des adoleszenten Relativismus durch moralische Prinzipien belegen, sondern eine *kontextuelle Integration* von *moralischen Prinzipien* mit Fragen der *Verantwortlichkeit*. Die moralische Entwicklung verläuft dann „von der Perfektion logischer Systeme als der Basis des moralischen Urteils in der Adoleszenz zu der Einordnung dieser formal-logischen Systeme in den weiteren Kontext eines differenzierteren und dialektischen moralischen Verständnisses im Erwachsenenalter“ (GILLIGAN/MURPHY 1979, S. 91). Die adoleszente Konzentration auf die Frage moralischer Prinzipien stellt somit ein Ausweichen vor der widersprüchlichen Wirklichkeit dar. Angesichts neuer Erfahrungen (besonders im zwischenmenschlichen Bereich) wird die direkte Anwendbarkeit der prinzipiengeleiteten Moral in Frage gestellt und relativiert. Moralische Urteile werden abhängig von einer Einschätzung der *Handlungskonsequenzen* in einer *konkreten Situation* mit all ihrer Kontingenz.

GILLIGAN/MURPHY (1979, S. 95) berichten von der weiteren Entwicklung eines Studenten: „Fünf Jahre später – im Alter von 27 Jahren – ist dieser kontextuelle Relativismus auch in sein hypothetisches Moralurteil eingedrungen, was seine KOHLBERG-Werte von der prinzipiengeleiteten Ebene zu der Übergangsebene sinken läßt. Seine Entdeckung, daß Erfahrungen in meinem Leben dazu führen, daß es sehr viel schwieriger wird, einfache Lösungen zu akzeptieren“, beeinflusst seine Reaktion auf KOHLBERGS Dilemmas. Das Urteilsproblem erscheint jetzt in zwei Kontexten, die verschiedene Aspekte des moralischen Problems ausdrücken: im Kontext der Gerechtigkeit, in dem er die universale Logik der Fairness und Gegenseitigkeit artikuliert, und im Kontext des Mitgefühls, in dem er sich hingegen auf die Partikularität der Konsequenzen für die tatsächlich Beteiligten konzentriert. Seine Lösung vereinigt die absolute Logik eines Systems moralischer Rechtfertigung mit einer probabilistischen und kontextuellen Einschätzung der wahrscheinlichen Konsequenzen einer Entscheidung“.

Was nach KOHLBERGS Messung als Regression erschien (und später als bloße Übergangserrscheinung verstanden wurde), wird von GILLIGAN als der Ansatz zur Entwicklung einer umfassenderen Perspektive verstanden³: Es ist der „Übergang von der Metaphysik logischer Rechtfertigung zur erfahrungsmäßigen Entdeckung der Konsequenzen von Entscheidungen“.

„Die Erkenntnis der speziellen Verpflichtungen (*obligations*) und Verantwortlichkeiten, die Bindungen (*commitments*) mit sich bringen, formt das Verständnis moralischer Entscheidungen um: Aus dem Problem formaler Rechtfertigung wird das Problem einer ‚Bindung im Relativismus‘ (*commitment in relativism*), wie es PERRY nennt. Da diese Umformung auf der epistemologischen Anerkennung der Fallibilität aller Erkenntnis ruht, wird sie zur Grundlage einer erweiterten Ethik, die Mitgefühl, Toleranz und Achtung umfaßt“ (GILLIGAN/MURPHY 1979, S. 97).

² Die englische Originalveröffentlichung datiert von 1973; vgl. auch die Arbeiten von TURIEL (1973, 1977).

³ Diese Interpretation ist durch eine Rekonstruktion von KOHLBERGS *scoring manual* abgestützt (vgl. MURPHY/GILLIGAN 1980).

In dieser Sicht kann moralische Reife nicht ausschließlich als das Erreichen einer prinzipiengeleiteten Moral verstanden werden. Folglich müssen KOHLBERGS Stufen 5 und 6 neu interpretiert und ergänzt werden (vgl. MURPHY/GILLIGAN 1980, S. 80). GILLIGAN versteht ihre Arbeit als *komplementär* zu KOHLBERGS Theorie, die so durch eine „Konzeption moralischer Verantwortlichkeit“ und die „Entwicklung einer Ethik der Fürsorge (care)“ ergänzt wird (GILLIGAN 1980, S. 224). Diese Ergänzung ist notwendig, weil KOHLBERG die Frage konfligierender Verpflichtungen und insbesondere das Problem möglicher Grenzen von Verpflichtung wie es aus der Korrelativität von Pflicht und Recht entsteht, nicht genügend beachtet hat⁴.

Die *Entwicklungslogik von Verantwortlichkeit und Fürsorge* hat GILLIGAN im Rahmen ihres zweiten Arbeitsschwerpunkts dargestellt. Es handelt sich um die Beratung von Frauen, die eine Abtreibung erwägen. Während auch in der moralischen Entwicklung dieser Frauen die Abfolge einer präkonventionellen, einer konventionellen und einer postkonventionellen Perspektive zu finden ist, so steht jedoch für sie nicht die Frage konfligierender Rechte im Vordergrund, sondern das spannungsvolle Verhältnis zwischen Egoismus und Verantwortlichkeit (vgl. GILLIGAN 1977b, S. 492; GILLIGAN/BELENKY 1979).

Die *präkonventionelle* Ebene ist gekennzeichnet durch ein „egozentrisches Verständnis, das von individuellen Bedürfnissen begrenzt“ ist (GILLIGAN 1980, S. 242). Zwischen „Sollen“ und „Wollen“ wird nicht unterschieden. – Die Rede von „Verantwortung“ taucht erst auf, wenn eine Übergangsstufe zur Konventionalität erreicht ist. Dies wiederum hängt von der Fähigkeit ab, die Perspektive anderer in Betracht zu ziehen (S. 243). „In dieser Konstruktion wird der Egoismus einer vorsätzlichen Entscheidung (*willful decision*) der ‚Verantwortlichkeit‘ einer moralischen Entscheidung (*choice*) entgegengestellt“ (GILLIGAN 1977b, S. 494).

Auf der *konventionellen* Ebene basiert das moralische Urteil auf geteilten Normen und Erwartungen. Dadurch entsteht die *Fähigkeit zur Fürsorge* (wie sie das *traditionelle Verständnis der Frau bestimmt*), zugleich jedoch auch die Unmöglichkeit, die eigenen Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen⁵. – Die Frage nach den eigenen Bedürfnissen und nach der Möglichkeit, sie einzugestehen, bestimmt die nächste Übergangsstufe: „Das Urteilkriterium verschiebt sich von ‚Güte‘ zu ‚Wahrheit‘, da die Moralität von Handlungen jetzt nicht mehr auf der Grundlage dessen, wie sie in der Sicht anderer erscheinen, eingeschätzt wird, sondern im Blick auf die tatsächliche Absicht und Folge“ (S. 498). Erst durch diese Entwicklung kann die Beachtung der eigenen Bedürfnisse von Egoismus als solchem unterschieden werden. Verantwortlichkeit erstreckt sich nicht mehr nur auf andere, sondern auch auf die eigene Person, die jetzt in ihrer Bedeutung für das moralische Handeln selber begriffen werden kann.

Die *postkonventionelle* Ebene bezeichnet GILLIGAN als „Moral der Gewaltlosigkeit“. Verantwortung wird universal: „Durch die Erhebung von Gewaltlosigkeit . . . zum Prinzip, das alles moralische Urteilen und Handeln leitet, wird sie [die Frau] fähig, eine moralische Gleichheit zwischen der eigenen Person (*self*) und anderen zu behaupten. Fürsorge wird dann zur universellen Verpflichtung, zur selbstgewählten Ethik eines postkonventionellen Urteils . . .“ (S. 504). Auf dieser Ebene ist die Frage von Egoismus oder Verantwortlichkeit gelöst, weil beide in einer „Moral der Gewaltlosigkeit“, verstanden als universelle Fürsorge, aufgehoben sind.

In der Perspektive dieser Entwicklungslogik erscheint die „Moral der Verantwortlichkeit“ als die weibliche und KOHLBERGS „Moral des Rechts“ als die männliche Variante (S. 509). KOHLBERGS Theorie der moralischen Entwicklung kann erst dann für beide Geschlechter

4 KOHLBERG erwähnt diese Fragen, behandelt sie jedoch nur am Rande (vgl. etwa KOHLBERG 1973, S. 641).

5 GILLIGAN (1977b, S. 496) spricht von „Güte als Selbstopfer (*goodness as self-sacrifice*)“.

gelten, wenn „Recht und Verantwortung“ integriert sind. – Damit rückt die moralische Entwicklung in den Horizont der geschlechtsspezifischen Sozialisation. Der Unterschied in der adoleszenten Entwicklung läßt sich in ERIKSONS Terminologie so ausdrücken: „Während für Männer Identität im optimalen Zyklus von menschlicher Trennung und Bindung (*separation/attachment*) Intimität und Generativität vorausgeht, scheinen diese Problemstellungen (*tasks*) für Frauen verbunden zu sein. Intimität geht Identität voraus oder begleitet sie vielmehr, da die Frau sich so zu verstehen lernt, wie sie verstanden wird: durch ihre Beziehungen zu anderen“ (GILLIGAN 1979, S. 437). – In dieser Formulierung wird deutlich, daß die Ich-Entwicklung von zentraler Bedeutung für die moralische Entwicklung ist. Postkonventionalität im moralischen Urteil setzt voraus, daß die eigene Identität in ihrer Bedeutung für das moralische Handeln erkannt wird, wodurch die das konventionelle Urteil bestimmende Beschränktheit auf als vorgegeben erfahrene Verpflichtungen durchbrochen werden kann (vgl. GILLIGAN 1980, S. 248).

2. Die kognitive und moralische Entwicklung von College-Studenten: WILLIAM PERRY

PERRY, dessen Arbeit mit dem *Bureau of Study Counsel* am *Harvard College* verbunden ist, hat eine der bis heute nicht sehr zahlreichen Longitudinalstudien von (jungen) Erwachsenen vorgelegt. Seine in Deutschland bisher nur wenig beachteten Ergebnisse sind von zentraler Bedeutung für die Hochschuldidaktik, und sie sind zugleich wichtig für die Erwachsenenbildung im allgemeinen. PERRYS Studie geht auf die fünfziger und sechziger Jahre zurück und wurde 1968 zum ersten Mal veröffentlicht. PERRY versteht das von ihm dargestellte Entwicklungsschema als eine „Ergänzung von PIAGETS Umriß durch eine weiter fortgeschrittene Phase“ der Entwicklung, die durch Fragen der „Verantwortlichkeit (*responsibility*)“ gekennzeichnet ist (PERRY 1968, S. 205).

PERRY hat die kognitive und moralische Entwicklung von Studenten im College untersucht⁶. Diese Entwicklung geht nach ihm von einer Anfangsposition aus, die durch die unversöhnlichen Gegensätze von „wahr und falsch“ sowie „gut und schlecht“ gekennzeichnet ist. Dieses absolutistische Verständnis von Wahrheit und Moral weicht angesichts der neuen Erfahrungen am College einem *kontextuellen Relativismus*, der alle Erkenntnis von wechselnden Kontexten abhängig macht. Dieser Relativismus wird schließlich durch neue Bindungen und Engagement überwunden, die dann als selbstgewählte Verpflichtung eingegangen werden können.

PERRY hat diese Entwicklung in neun „Positionen“⁷ gegliedert:

Position 1: Der Student sieht die Welt in gegensätzlichen Begriffen: wir-richtig-gut versus andere-falsch-schlecht. Richtige Antworten für alles existieren im Bereich des Absoluten; diese sind den

6 PERRY hat mit offenen und halbstrukturierten Interviews in jährlichem Abstand gearbeitet (1968, S. 7ff.). Die Stichprobe war vorwiegend männlich (S. 16). – Das amerikanische College steht zwischen *High School* und *Graduate School (University)* und umfaßt etwa das Alter von 17 bis 22 Jahren.

7 „Aus verschiedenen Gründen ist für unsere Zwecke der Begriff ‚Position‘ dem von ‚Stufen‘ vorzuziehen: (a) es wird keine Annahme über die Dauer gemacht; (b) soweit der Bericht eines Studenten eine ganze Anzahl von Strukturen zur angegebenen Zeit aufweist, kann ‚Position‘ den Ort einer zentralen Tendenz oder einer beherrschenden Struktur ausdrücken; und (c) ist der Begriff ‚Position‘ treffenderweise der Vorstellung von einer ‚Betrachtungsweise (*point of outlook*)‘ oder einem ‚Standpunkt, von dem aus jemand seine Welt betrachtet‘, angemessen“ (PERRY 1968, S. 48).

Autoritäten bekannt, deren Aufgabe es ist, sie zu vermitteln (zu lehren). Wissen und Werte werden als qualitative Anhäufung diskreter Richtigkeiten wahrgenommen, die durch harte Arbeit und Gehorsam gesammelt werden müssen . . .

Position 2: Der Student nimmt die Vielfalt der Meinungen und die Ungewißheit wahr, die er sich als unberechtigte Verwirrung unzureichend qualifizierter Autoritäten oder als bloße Übungen erklärt, die von den Autoritäten veranstaltet werden, „damit wir lernen könne, die Antwort für uns selber zu finden“.

Position 3: Der Student akzeptiert Vielfalt und Ungewißheit als legitim, aber noch immer nur als *vorübergehende* Erscheinung in Gebieten, wo die Autoritäten „die Antwort noch nicht gefunden haben“. Er nimmt an, daß die Autoritäten in diesen Gebieten seinen Stil benoten, während ihm Bewertungskriterien ein Rätsel bleiben.

Position 4: (a) Der Student erkennt das Ausmaß der legitimen Ungewißheit (und deshalb auch der Meinungsvielfalt) und gibt ihr den Status eines besonderen, unstrukturierten epistemologischen Bereichs, in dem „jeder ein Recht auf seine eigene Meinung hat“. Diesem Bereich stellt er den der Autoritäten gegenüber, wo „richtig“ und „falsch“ weiterhin vorherrschen. Andernfalls (b) entdeckt der Student ein qualitativ kontextuelles und relativistisches Argumentieren, das ein Spezialfall dessen, „was verlangt wird“, im Bereich der Autoritäten darstellt.

Position 5: Der Student nimmt alles Wissen und alle Werte (auch die der Autoritäten) als kontextuell und relativistisch wahr und versteht dualistische richtig-falsch-Funktionen als untergeordnete Spezialfälle eines Kontextes.

Position 6: Der Student nimmt die Notwendigkeit wahr, sich in einer relativistischen Welt durch eine Form persönlicher Verpflichtung (*commitment*) zu orientieren (im Unterschied zu der unhinterfragten oder unreflektierten Verpflichtung zu schlichtem Glauben an Gewißheit).

Position 7: Der Student geht eine erste Verpflichtung ein . . .

Position 8: Der Student erfährt die Implikationen von Verpflichtung und sondiert die subjektiven und stilistischen Aspekte von Verantwortlichkeit.

Position 9: Der Student erfährt die Bestätigung seiner Identität inmitten vielfältiger Verantwortlichkeiten. Er versteht Verpflichtung als eine andauernde, sich entfaltende Aktivität, durch die er seinen Lebensstil ausdrückt (nach PERRY 1968, S. 9f.; ausführliche Darstellung der Positionen: S. 57–176).

Diese Positionen, deren Zentrum die relativistische Position 5 mit ihrer Erkenntniskritik darstellt, beschreiben zugleich Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung Mut und Entschlossenheit erfordert (vgl. S. 49ff., bes. S. 52). Die Entwicklung hat eine *existentielle* Komponente. PERRY spricht deshalb andererseits von einer Haltung des „Abwartens“, des „Rückzugs“ und der „Flucht“, wenn ein Fortgang der Entwicklung ausbleibt (S. 177ff.).

Für pädagogische Fragestellungen am wichtigsten ist wohl PERRYS Folgerung, daß sich die Entwicklung neuen Engagements und das Eingehen selbstgewählter Verpflichtung, nachdem die relativistische Position einmal erreicht wurde, nur mit der Unterstützung einer *Gemeinschaft* vollziehen können. Die Risiken des Engagements müssen mit anderen geteilt werden (S. 200). Dabei bleibt eine relativistische Komponente erhalten, die integriert werden muß: Verpflichtung (*commitment*) ist eine „Bejahung in einer als relativistisch wahrgenommenen Welt, d. h. nachdem Ablösung, Zweifel und das Bewußtsein von Alternativen die Erfahrung persönlicher Entscheidung ermöglicht haben“ (S. 136).

GILLIGAN/MURPHY (1980) haben PERRYS These, daß die relativistische Position nicht aufgegeben, sondern integriert wird, aufgenommen. Sie beschreiben *zwei Typen des postkonventionellen moralischen Urteils*, die jeweils an KOHLBERGS oder PERRYS Verständnis orientiert sind:

„Der erste, den wir PKF (postkonventionell formal) nennen, löst das Problem des Relativismus durch die Konstruktion eines formal-logischen Systems, in dem Lösungen für alle moralischen Probleme

von Konzepten wie Sozialvertrag oder Naturrecht abgeleitet werden. Der zweite, den wir PKK (postkonventionell kontextuell) nennen, findet das Problem in dieser Lösung, die jetzt als nur einer von verschiedenen möglichen Kontexten erscheint, in denen moralische Urteile stehen können. PKK-Urteile entstehen durch die Einsicht der kontextuellen Relativität des moralischen Urteils und der unentrinnbaren Unsicherheit moralischer Entscheidung“ (MURPHY/GILLIGAN 1980, S. 83).

Ausgehend von dieser Unterscheidung, haben GILLIGAN und MURPHY ein alternatives Modell für die Messung moralischer Urteile erarbeitet, das auf PERRYS Entwicklungsschema basiert. Erste Ergebnisse zeigen, daß dieses Modell dem Phänomen von (adoleszentem) Relativismus besser gerecht werden kann als KOHLBERGS revidiertes Manual⁸ (MURPHY/GILLIGAN 1980, S. 92 ff.).

3. Ich-Entwicklung als Tiefenstruktur der kognitiven Psychologie: ROBERT KEGAN

KEGAN, der Dozent an der *Harvard Graduate School of Education* und (wie PERRY) *Counselor am Bureau of Study Counsel am Harvard College* ist, hat den bisher wohl am weitesten ausholenden Versuch gemacht, den „strukturellen“ Ansatz für die Ich-Psychologie fruchtbar zu machen. Er entwirft eine Theorie, in deren Zentrum PIAGETS Begriff der *Äquilibrierung* steht und die auf die *Prozeßhaftigkeit* der Entwicklung abhebt. Damit erscheint die Konzentration auf *Entwicklungsstufen*, die bis heute die Rezeption PIAGETS bestimmt, als eine unglückliche Verengung des *Entwicklungsprozesses* gleichsam auf Momentaufnahmen (KEGAN 1979, S. 8). Ebenso kritisiert KEGAN die bisherige Vernachlässigung der *Emotionen* (zugunsten der Kognition), des *Seins* (zugunsten des Bewußtseins), des *sozialen* Aspekts (zugunsten der individuellen Entwicklung) und der *Kontinuität* der Person (zugunsten immer neuer Entwicklungen) (KEGAN 1980, S. 406).

Die menschliche Entwicklung basiert nach KEGAN auf einer fortschreitenden Differenzierung von Subjekt und Objekt (bzw. von *self* und *other*), die als die *Tiefenstruktur* aller Theorien der PIAGET-Tradition (KOHLBERG, SELMAN, PERRY, FOWLER usw.) zu verstehen ist⁹. Zwischen Ich und Umwelt besteht eine „dynamische Balance“ (KEGAN 1979, S. 8), die den Rahmen von Assimilation und Akkomodation bestimmt. Diese Balance zwischen Ich und Umwelt wird als Form der Konstruktion von Wirklichkeit verstanden: Äquilibrierung ist die „Erzeugung von Sinn“ (*meaning-constructive*, S. 9). KEGAN spricht deshalb vom „sinnkonstituierenden Evolutionsprozeß (*meaning-constitutive evolutionary activity*)“ (KEGAN 1980, S. 407).

Es ist weiterhin von entscheidender Bedeutung für KEGANS Theorie, daß der Entwicklungsprozeß gleichsam *von „innen“ her* betrachtet wird: aus der Perspektive des sich entwickelnden Individuums (KEGAN 1979, S. 8). Damit erweitert KEGAN seine Theorie auf „das *subjektive Bewußtsein*, dem von der strukturalistischen Tradition PIAGETS bisher wenig Beachtung geschenkt wurde¹⁰. Dieser Aspekt von KEGANS Modell wird sichtbar, wenn er vom „Eingebettetsein“ (*embeddedness*) des Individuums spricht (KEGAN 1980,

8 Zu KOHLBERGS Revision seiner Meßinstrumente vgl. GARZ (1980).

9 Vgl. dazu auch LOEVINGER/BLASI (1976), die ein gemeinsames Paradigma aufzustellen versuchen, in dem die psychoanalytische Ich-Psychologie und die entwicklungspsychologischen Stufentheorien zusammenkommen (etwa S. 433).

10 Dies wird auch von LOEVINGER/BLASI (1976, S. 46 ff.) kritisch gegen PIAGET vorgebracht.

S. 427): Die Konstruktion von Wirklichkeit geschieht nicht durch eine Theorie, die man „hat“, sondern das Wirklichkeitsverhältnis bestimmt das menschliche *Sein* als solches (vgl. KEGAN 1979, S. 21). – Diese Wendung (wie sie auch aus der Daseinsanalyse bekannt ist) wirft neues Licht auf alle Theorien der PIAGET-Tradition: „... die Theorien untersuchen nicht die Philosophien, die das Ich (*self*) vertritt...“, sondern die Philosophien, die das Ich (*self*) ist. Die Stufen beschreiben nicht die logische, ethische, epistemologische oder theologische ‚Antwort‘, die das Individuum für die Welt *hat*, sondern die ‚Antwort‘, die es *geworden* ist – *in der Welt*“ (KEGAN 1980, S. 436).

KEGAN unterscheidet *fünf* qualitativ verschiedene *Stufen*, die die Entwicklung der „evolutionären Balance“ beschreiben. Diese Stufenfolge korrespondiert den Stufen PIAGETS und KOHLBERGS, wird aber als deren Tiefenstruktur verstanden, die den kognitiven und moralischen Bereich übergreift.

Stufe 1 / „impulsiv“: Das „Kind ist eingebettet in seine ‚Impulse‘; es ‚ist‘ sein Impulse“ (KEGAN 1980, S. 427). Eine Impulskontrolle ist nicht denkbar, da die Impulse das Subjekt selber konstituieren.

Stufe 2 / „imperial“¹¹: Impulse werden zu Bedürfnissen, d. h. zu sich zeitlich erstreckenden, anhaltenden Impulsen (*impulse across time*). Auf dieser Stufe tritt zum ersten Mal ein Ich auf (KEGAN 1979, S. 11). Das Ich ist jedoch völlig in die Bedürfnisse „eingebettet“, die seinen Horizont bilden. „Anstatt meine Bedürfnisse zu sehen, sehe ich *durch* meine Bedürfnisse“ (S. 13).

Stufe 3 / „interpersonal“: Verschiedene Bedürfnisse sowie die Bedürfnisse anderer können jetzt integriert werden. Das Ich steht jedoch selber völlig in dieser interpersonalen Realität, d. h. das Ich kann sich noch nicht reflektiv auf die interpersonale Ebene beziehen, sondern ist mit seinen Beziehungen gleichsam „verschmolzen“ (*fused*) (S. 14). Beziehungen sind noch nicht vom Subjekt differenziert.

Stufe 4 / „institutionell“: Das Ich stellt sich jetzt den Beziehungen gegenüber: das Ich „hat“ und „unterhält“ Beziehungen. Der interpersonale Bereich wird der Reflektion zugänglich, wodurch das Ich eine gewisse Selbständigkeit erhält. Die Aufrechterhaltung dieser Selbständigkeit bezeichnet zugleich die Begrenztheit des Ichs, das jetzt in die kontrollierende Funktion „eingebettet“ ist. Deshalb vergleicht KEGAN diese Ich-Stufe mit einer Institution, die nach Regeln und Vorschriften arbeitet, ohne diese einer übergeordneten Kontrolle unterwerfen zu können (vgl. S. 16).

Stufe 5 / „interindividuell“: Die Kontrollfunktion, die den Horizont von Stufe 4 darstellt, wird jetzt selber Gegenstand der Reflektion. Dadurch wird auch eine neue Art von Beziehungen möglich, da die Wahrnehmung anderer nicht mehr von Bedürfnissen (Stufe 2), „Verschmelzung“ (Stufe 3) oder Loyalitätsfragen (Stufe 4) bestimmt ist. Stufe 5 erlaubt deshalb die Begegnung von *Individuen*, die jeweils ihre eigene Identität einbringen können (vgl. S. 17).

Diese Stufen, die jeweils ein bestimmtes Subjekt-Objekt-Verhältnis bezeichnen, können in verschiedenen Kontexten betrachtet werden. Sie haben eine philosophische, biologische, psychologische, soziale und theologische Bedeutung (KEGAN 1980, S. 408 ff.).

KEGANS Versuch, auch die Perspektive des sich entwickelnden Individuums zu berücksichtigen, führt dazu, daß den *Übergängen* von einer Stufe zur anderen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wenn die Entwicklungsstufen als Sinnsysteme verstanden werden, markieren die Übergänge einen *Sinnverlust* und die Notwendigkeit neuer *Sinnkonstitution*. (Der Sinnbegriff ist hier durchaus angemessen, da nicht nur von der kognitiven Entwicklung die Rede ist, sondern von Entwicklungsstufen, die das menschliche Sein im ganzen umgreifen.) Es handelt sich zugleich nicht nur um eine Veränderung des Ichs, son-

11 „Imperial“ bezeichnet hier die Ausübung von Kontrolle und die Entdeckung von Autorität in der eigenen Person. Da eine Integration der interpersonalen Beziehungen noch nicht erreicht ist, werden Beziehungen durch die Bedürfnisse bestimmt.

dem ebenso der (sozialen) Umwelt, deren Wirklichkeit von Stufe zu Stufe neu konstruiert werden muß. Damit ist der *existentielle* Charakter von Übergängen – den wir schon bei PERRY fanden – deutlich: Zwischen den relativ stabilen Stufen liegen krisenhafte Phasen psychischer Unsicherheit.

Mit dieser letzten Wendung stellt KEGAN eine Verbindung zur Beratungsarbeit (*counseling*) her. Der Verlust der „Balance“ und des Äquilibriums bedeutet auf jeder Entwicklungsstufe eine neuartige Infragestellung des Ichs. Die daraus folgenden Konflikte korrespondieren den Krisenformen, wie sie von der Psychoanalyse beschrieben werden (KEGAN 1979, S. 18 ff.). Beratung wird deshalb als Förderung und Unterstützung des Entwicklungsprozesses verstanden, dessen Ziel ein neues Sinnsystem ist (S. 28).

4. Pädagogische Folgerungen: Von der moralischen Entwicklung zur handlungsleitenden Analyse des pädagogischen Feldes

Mit den dargestellten Theorien ist ein pädagogisches Verständnis verbunden, das sich deutlich von den bisherigen Anwendungsversuchen der Ergebnisse PIAGETS und KOHLBERGS unterscheidet. War dort das pädagogische Handeln durch die Idee der *richtigen Stimulierung* der Entwicklung bestimmt und an der normativen Stufen-Hierarchie orientiert (KOHLBERG/MAYER 1972; KOHLBERG 1971), so steht jetzt die Frage nach der *angemessenen Unterstützung* des sich entwickelnden Ichs im Vordergrund.

In dieser Sicht ist das Erreichen einer stabilen Balance oft schon durch die Alltagserfahrung als solche in Frage gestellt, so daß nicht zusätzliche Stimulierung, sondern Hilfe bei der *Neukonstitution von Sinn* als Aufgabe der Pädagogik gesehen werden muß (vgl. KEGAN 1979, S. 26 f.). Die pädagogische Aufgabe entspricht der Funktion der sozialen Umwelt im ganzen, die sich mit den verschiedenen Entwicklungsstufen wandeln muß, um die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums unterstützen zu können (KEGAN 1980, S. 438 ff.). Für PERRY und GILLIGAN ist besonders der Gruppen- oder *Gemeinschaftsaspekt* wichtig, weil nur so die Erfahrung gegenseitiger Abhängigkeit und Verantwortung gemacht werden kann, wie sie für die moralische Entwicklung notwendig ist (GILLIGAN 1980, S. 248; PERRY 1968, S. 209 ff.). Schließlich rücken *Ich-Entwicklung* und moralische Entwicklung enger zusammen, da die Integration des Ichs für die moralische Entwicklung von zentraler Bedeutung ist. Postkonventionalität setzt ein Verständnis des eigenen Ichs sowie der Möglichkeiten und Beschränkungen anderer voraus¹² (GILLIGAN 1980, S. 244, 248).

Dieses pädagogische Verständnis entspricht einem Wandel der psychologischen Theoriebildung selber, die nicht mehr auf hypothetischen Dilemmata (der Methode KOHLBERGS) basiert, sondern auf moralischen *Alltagserfahrungen*, wie sie etwa in der Beratungssituation thematisch werden. Dadurch wird es auch in neuer Weise möglich, diese entwicklungspsychologischen Modelle mit der pädagogischen Theoriebildung in Deutschland zu verbinden. Insbesondere KEGANS Darstellung, die die vorliegenden Ansätze (etwa SEL-

12 Für KOHLBERG ist die Ich-Entwicklung von geringerer Bedeutung, da sie keinen strukturellen Beitrag zum moralischen Urteil leistet. Ich-Entwicklung hat nach seiner Meinung nur eine unterstützende Funktion (vgl. POWER/KOHLBERG 1980, S. 351).

MAN/BYRNE 1977) weiter ausbaut, könnte das für die Interaktionspädagogik so wichtige Verständnis der *Entwicklung interaktiver Kompetenz* bereitstellen. Die Eindimensionalität einer nur am „Diskurs“ orientierten Interaktionspädagogik, die individualgenetische Fragen ausklammert (vgl. FAUSER/SCHWEITZER 1979, S. 620), könnte einem entwicklungsbezogenen Verständnis von Interaktion weichen, wenn die qualitativ verschiedenen Formen der Wirklichkeitskonstruktion berücksichtigt werden. Es geht dabei jedoch nicht in erster Linie darum, die richtige Stimulierung der Entwicklung zu erreichen. Vielmehr wird es durch ein solches Vorgehen möglich, die Perspektive des Educandus und seine Handlungsmöglichkeiten in neuer Weise zu rekonstruieren. Die Wirklichkeit des Educandus, wie sie in seinen Situationsdefinitionen zum Ausdruck kommt, wird unter dem Aspekt der Ich-Entwicklung neu verstehbar. Hier münden die entwicklungspsychologischen Modelle in die handlungsleitende Analyse des pädagogischen Feldes.

5. Schluß

Wichtige Fragestellungen, die den Hintergrund der referierten Arbeiten bilden, sind freilich noch ungelöst. So ist etwa die Frage nach der Möglichkeit einer kognitiven Entwicklung im Erwachsenenalter – über PIAGETS Begriff der formalen Operationen hinaus – noch weitgehend offen¹³. Insgesamt wird damit deutlich, daß sich die Psychologie in der Tradition PIAGETS bisher fast ausschließlich mit Kindheit und frühem Jugendalter befaßt hat und daß die spätadoleszente Entwicklung ebenso wie die des Erwachsenen erst seit kurzem untersucht wird. Weiterhin stehen die hier dargestellten Theorien im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen alle im Kontext der Beratungsarbeit. Sie basieren nicht auf der Methode hypothetischer Dilemmata, sondern stellen die moralische Entwicklung in der Perspektive von Alltagserfahrungen dar. Sie greifen damit Problemstellungen auf, die bisher keine Bedeutung für die psychologische Theoriebildung (etwa bei KOHLBERG) hatten. Damit eröffnen sie auch neue Wege für die pädagogische Praxis, deren Bedeutung weit über die moralische Entwicklung hinausgeht.

Literatur

- BRUSSELMANS, C./O'DONOHUE, J. A. (Eds.): Toward Moral and Religious Maturity. The First International Conference on Moral and Religious Development. Morristown/Glenview/Palo Alto/Dallas/Atlanta (Silver Burdett Co.) 1980.
- DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. (Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 90.) Köln 1977.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. Zum Methodenbuch von MOLLENHAUER/RITTELMAYER und seiner theoretischen Fundierung. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 609–632.
- FOWLER, J. W.: Stages in faith: the structural-developmental approach. In: HENNESSY, T. C. (Ed.): Values and Moral Development. New York/Ramsey/Toronto (Paulist Press) 1976, S. 173–210.

¹³ Diese Frage wird in Amerika besonders im Horizont der Arbeiten RIEGELS (1973) diskutiert; vgl. auch PIAGET (1972).

- GARZ, D.: Zum neuesten Stand von KOHLBERGS Ansatz der moralischen Sozialisation. Bericht über eine Tagung zu „Theory and Method of Assessing Moral Development“ an der Harvard Universität. In: *Z.f.Päd.* 26 (1980), S. 93–98.
- GILLIGAN, C.: *Moral Development in the College Years*. Ms. Harvard University 1977. (a)
- GILLIGAN, C.: In a different voice: women's conceptions of self and of morality. In: *Harvard Educational Review* 47 (1977), S. 481–517. (b)
- GILLIGAN, C.: Woman's place in man's life cycle. In: *Harvard Educational Review* 49 (1979), S. 431–446.
- GILLIGAN, C.: Justice and responsibility: thinking about real dilemmas of moral conflict and choice. In: BRUSSELMANS/O'DONOHUE 1980, S. 223–249.
- GILLIGAN, C./BELENKY, M. F.: *Crisis and Transition: A Naturalistic Study of Abortion Decisions*. Ms. Harvard University 1979.
- GILLIGAN, C./KOHLBERG, L.: From adolescence to adulthood: the rediscovery of reality in a post-conventional world. In: PRESSEISEN, B. Z./GOLDSTEIN, D./APPEL, M. H. (Eds.): *Topics in Cognitive Development*. Vol. 2: Language and Operational Thought. New York/London (Plenum Press) 1978, S. 125–136.
- GILLIGAN, C./MURPHY, J. M.: Development from adolescence to adulthood: the philosopher and the dilemma of the fact. In: KUHN, D. (Ed.): *Intellectual Development beyond Childhood*. (New Directions for Child Development. Vol. 5.) San Francisco (Jossey-Bass) 1979, S. 85–99.
- KEGAN, R. G.: The evolving self: a process conception for ego psychology. In: *The Counseling Psychologist* 8 (1979), S. 5–34.
- KEGAN, R. G.: There the dance is: religious dimensions of a developmental framework. In: BRUSSELMANS/O'DONOHUE 1980, S. 403–440.
- KOHLBERG, L.: Moral and religious education and the public schools: a developmental view. In: SIZER, T. R. (Ed.): *Religion and Public Education*. Boston (Houghton Mifflin Company) 1967, S. 164–183.
- KOHLBERG, L.: From Is to Ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: MISCHEL, TH. (Ed.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York/London (Academic Press) 1971, S. 151–235.
- KOHLBERG, L.: The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. In: *The Journal of Philosophy* 70 (1973), S. 630–646.
- KOHLBERG, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter (1973). In: DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER 1977, S. 225–252.
- KOHLBERG, L./GILLIGAN, C.: The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a post-conventional world. In: *Daedalus* 100 (1971), S. 1051–1086.
- KOHLBERG, L./KRAMER, R.: Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. In: *Human Development* 12 (1969), S. 93–120.
- KOHLBERG, L./MAYER, R.: Development as the aim of education. In: *Harvard Educational Review* 42 (1972), S. 449–496.
- KUHN, D.: The application of Piaget's theory of cognitive development to education. In: *Harvard Educational Review* 49 (1979), S. 340–360.
- LOEVINGER, J./BLASI, A.: *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco/Washington/London (Jossey-Bass) 1976.
- MURPHY, J. M./GILLIGAN, C.: Moral development in late adolescence and adulthood: a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. In: *Human Development* 23 (1980), S. 77–104.
- PERRY, W. G.: *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. New York / Chicago / San Francisco / Atlanta / Dallas / Montreal / Toronto / London / Sydney (Holt, Rinehart and Winston) 1968.
- PIAGET, J.: Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In: *Human Development* 15 (1972), S. 1–12.
- POWER, F. C./KOHLBERG, L.: Religion, morality, and ego development. In: BRUSSELMANS/O'DONOHUE 1980, S. 343–372.
- RIEGEL, K.: Dialectic operations: the final period of cognitive development. In: *Human Development* 16 (1973), S. 346–370.
- SCHREINER, G.: *Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen*

- Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von LAWRENCE KOHLBERG. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 505–528.
- SELMAN, R. L./BYRNE, D. F.: Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit – eine entwicklungslogische Analyse. In: DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER 1977, S. 109–114.
- TURIEL, E.: Stage transition in moral development. In: TRAVERS, R. (Ed.): *Second Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association.* Chicago (Rand McNally) 1973, S. 732–758.
- TURIEL, E.: Konflikt und Übergangsprozesse der Entwicklung der Moral Jugendlicher. In: DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER 1977, S. 253–269.